PRZYJACIEL SZKOŁY

Nr. 3 5 LUTEGO 1929 ROK VIII

WSPÓŁCZESNOŚĆ A NAUCZANIE HISTORJI.

Epoka wynalazków, prób i doświadczeń wycisnęła swoje piętno bodaj we wszystkich dziedzinach życia współczesnego. Niema ani jednej dziedziny, w której postępy cywilizacji nie poczyniłyby tych lub innych eksperymentów. Stąd nowe próby i doświadczenia, nowe hasła i teorje, a jeszcze częściej dążenia do wcielenia tych prób, doświadczeń i teoryj w życiu. Ta dążność nie pozostała obcą wychowawcom młodego pokolenia, ale w dążeniu do wcielania doświadczeń i eksperymentów nie widzimy tego pośpiechu, jaki cechuje inne dziedziny życia.

Na zachodzie, szczególnie w krajach anglosaskich, wszelkie nowe doświadczenia lub metody bywają zastosowane i wprowadzone w życie, aczkolwiek na pierwszy rzut oka te eksperymenty są zbyt radykalne; jednak w ogniu praktyki stają się one nieraz świetnemi środkami, prowadzącemi do określonego celu. Jednocześnie te próby i doświadczenia stają się bodźcem w kierunku kształtowania się nowych systemów pedagogiczno-filozoficznych i metodyczno-dydaktycznych.

My jednak, w najlepszym razie, potrafimy te metody i systemy, pozostałe w ogniu praktyki życiowej, omawiać na naszych zebraniach, ale prawie nigdy nie umiemy z nich korzystać i je wprowadzić w życie praktyczne. Nie doceniamy ich doniósłości, a co gorsza — nie chcemy zrozumieć wymagań życiowych naszej epoki.

Weźmy naprzykład nasze programy i metody nauczania historji w szkole powszechnej. Dużo o nich pisano, a jeszcze więcej o nich dyskutowano, a jednak sprawa programów i metod nauczania historji m. zd. wciąż pozostaje na martwym punkcie.

Znaczenie historji w całokształtcie wychowania jest przecież olbrzymie, szczególnie w dzisiejszych czasach ogólnej demokratyzacji życia politycznego i społecznego, którego dobre działanie całkowicie zależy od młodego pokolenia, wychowującego się w dzisiejszej szkole.

Ministerjalny program nauki w szkole powszechnej skreśla cel nauczania historji jak następuje:

„Zainteresowanie uczniów sprawami narodowemi, przeszłością, teraźniejszością i przyszłością kraju, urobienie pojęcia o zbiorowem życiu narodu, wyrobienie poczucia, odpowiedzialności obywatelskiej i poznanie obowiązków obywatelskich i nareszcie wzbudzenie miłości do Ojczyzny i rodaków.“ Cele i zadania podane w programie nauki historji, są bezwarunkowo słuszne i wzniosłe; lecz, trzeba to z naciskiem podkreślić, nie wyczerpujące wszystkich zadań i celów, jakie powinny przyświecać współczesnemu nauczaniu historji.

Przytoczone wyżej cele i zadania nauczania historji tchną romantyzmem i dalekie są od wymagań życia współczesnego.

Żyjemy w epoce polityki realnej, budującej swój gmach na wręcz odmiennych podstawach, jakie były, dajmy na to, żywotne w stuleciu ubiegłem.

Oficjalne programy historji były opracowane przed dziesięciu laty pod wpływem takiego przełomowego momentu w dziejach naszego narodu, jakim bezspornie była długo oczekiwana chwila odzyskania niepodległości i wolności.

Nieskonsolidowany ustrój państwa jak pod względem politycznym, tak społecznym, nieustalone granice, nieokreślony i nieunormowany stan szkolnictwa powszechnego, brak wykwalifikowanego nauczycielstwa — wszystko to wpłynęło na to, iż program ministerjalny, posiadający niezaprzeczne walory wychowawcze i dydaktyczne, w praktyce jednak okazał się niedostosowanym do życia rzeczywistego. Szczególnie daje się to odczuć dziś po dziesięciu latach życia samodzielnego.

Na widowni życia politycznego i społecznego zaszły w tym okresie ogromne zmiany. Polska zajęła poczesne miejsce w gronie innych państw i odgrywa w życiu politycznem nieostatnią rolę. Zacieśniają się i normują się stosunki między poszczególnemi państwami i narodami w kierunku rozwijania uczuć międzynarodowej solidarności, która przecież powinna stać się podwaliną przyszłego pokojowego współżycia narodów, (Polska pierwszą inicjatorką pokoju ogólnoludzkiego na terenie Ligi Narodów!), rękojmą ugruntowania wzajemnych stosunków opartych

na zasadach sprawiedliwości i współpracy na polu kultury duchowej i materjalnej. Słusznie Marszałek Józef Piłsudski między innemi powiedział: *„Idą czasy, których znamieniem będzie wyścig pracy. Tak jak przedtem był wyścig żelaza, jak przedtem był wyścig krwi"...* Te wzniosłe słowa winny stać się ideą przewodnią w naszej pracy wychowawczej. Wyścigiem pracy do lepszego jutra potrafimy dojść tylko w tym razie, jeżeli wychowanie naszego podrastającego pokolenia oprzemy na zasadach, dążących do wszechświatowego pokoju, do ogólnej radości i zamiłowania do pracy.

„Czas pomyśleć nad pokojem. Każda utopja dzisiejszego dnia staje się rzeczywistością jutrzejszego. Czyżby jedno marzenie miało pozostać niespełnione? Nie wolno nauczycielowi być pesymistą (szczególnie nauczycielowi historji.) Ani pod tym nawet względem. Pokój, to nie zniewieściałość, nie słabość, nie tchórzostwo, nie obojętność do spraw własnego narodu i państwa; pokój, to moc, to ciągły wysiłek woli, to ciągła, spokojna, oporna walka z podłością, brutalnością, gwałtem, to szczera współpraca wszystkich ludzi dobrej woli, to prawdziwy patrjotyzm, to spełnienie najwyższego postulatu wszelkiej etyki: stania się godnym miana człowieka." (Dr. M. Friedländer *„Wychowanie, szkoła i pokój"* Ruch Pedag. Nr. 8 — 1927 r.)

Sprawa pokoju, sprawa solidarności międzynarodowej winna stać się kamieniem węgielnym nauczania historji.

Natomiast dzieci z zaciekawieniem i wyjątkowem zainteresowaniem podchodzą do spraw i osób, które w ten lub w inny sposób przyczyniły się do powiększenia i zbogacenia dorobku kulturalnego. Stąd wynika, iż przy nauczaniu historji należy szerzej potraktować sprawy kulturalnego dorobku nietylko własnego narodu lecz i innych narodów z jednoczesnem zwracaniem uwagi dziecka na ogólne znaczenie tego dorobku dla całej ludzkości.

Takie gwiazdy ludzkości jak Galileusz, Nolta, Franklin, Galwani, Faraday, Pasteur, Fabre, Stefenson, Kopernik, Kolumb — winny stać się bliższe sercu naszych wychowanków. Życie i twórczość tych tytanów ludzkości powinny stać się potężnym środkiem wychowawczym, albowiem działalność ich nietylko uczyniła rewolucję w nauce, lecz przyczyniła się do wyrobienia światopoglądu w szeregu pokoleń, a co najważniejsze — ta działalność była

właśnie tym motorem, który niemal całą ludzkość pchnął na nowe tory życia kulturalnego, zmuszając jednocześnie narody do czynu i działania. „Historję też należy przedstawić nie jako zespół wyników lub skutków, nie jako sprawozdanie z faktów, lecz jako pełnię sił i działania. Motywy, raczej siły poruszające, muszą być uwydatnione". (*„Szkoła i społeczeństwo"*, Dewey).

Na doniosłe znaczenie należytego nauczania historji zwrócili uwagę nietylko przedstawiciele świata pedagogicznego, jak np. Międzynarodowy N. Kongres w Pradze Czeskiej, wiosną 1927, Kongres Syndykatów Nauczycielskich w Lyonie w roku 1924, lecz mężowie stanu (Herriot), reprezentanci świata naukowego (Koawczan) również są zwolennikami zreformowania nauczania historji zgodnie z wymaganiami współczesnej myśli politycznej i społecznej.

Zobrazując teraz cele i zadania nauczania historji, podane w programie ninisterjalnym z dążeniami wybitnych pedagogów, polityków oraz przewodników myśli współczesnej, przyjdziemy do wniosku: nasz program w części, dotyczącej celów nauczania historji, winien być uzupełniony w ten sposób, by odpowiadał dążeniom i duchowi dnia dzisiejszego. Uzupełnienia te mogłyby przyjąć następne brzmienie: a) wzbudzenie uczucia, solidarności i braterskości ogólno-ludzkiej, b) wzbudzenie i rózwój uczuć moralnych i społecznych, skierowanych ku rozwojowi zasad pokoju międzynarodowego, c) zaznajomienie z kulturalnym dorobkiem poszczególnych narodów z uwzględnieniem wybitnych postaci z dziedziny wynalazków, odkryć, podróży itd.

Słowem cele i zadania nauczania historji powinny stanowić harmonję z dążeniami, jakie przyświecają wybitnym jednostkom ze świata pedagogicznego, politycznego i naukowego, dążącym do przebudowy dzisiejszego społeczeństwa. Wojna światowa zachwiała niejedną prawdę, która, zdawało się, dotychczas była niewzruszona. Współczesne dążenia społeczeństw są oparte na podstawach, które jeszczy przed 10 laty były nie do pomyślenia. Poszczególne państwa i narody w osobach swoich najlepszych przedstawicieli żmudną i wytężoną pracą dążą do odnalezienia wspólnych dróg, by nareszcie zespolić narody w jedną wielką rodzinę, której imię ludzkość.

II.

Dzisiejszy sposób nauczania historji oraz program i podręczniki, jakiemi posługujemy się, są w osnowie swej sprzeczne z wymaganiami i celami, o których mowa była wyżej. Przedewszystkiem obecny program ministerjalny jest za trudny do opanowania przez dzieci wiejskie, które pod względem inteligencji bardzo się różnią od swych współtowarzyszy z miast. Już na poziomie oddziału III (program A i B) spotykamy szereg pojęć ustrojowo-państwowych i polityczno-ekonomicznych, które pod żadnym względem nie mogą być opanowane przez dzieci 9 letnie. Takie pojęcia, jak — opole, plemię, ksiądz, kneź, książe, król, monarcha, dwór, rząd, zakonnicy, państwo, królestwo, księstwo, rzeczpospolita, władza, prawo, konstytucja, sejm, sejmik, poseł itd. nie mogą być zrozumiane przez dzieci 9-letnie. O ile nawet te pojęcia zostaną „włoczone" do główek młodocianych, to można z pewnością stwierdzić, że one zostaną pustemi, nic nie mówiącemi dla dziecka dźwiękami, chociażby nauczyciel zastosował najlepsze metody przy nauczaniu tych pojęć. Szczególne trudności nauczyciel spotyka w szkole, gdzie pokaźny odsetek stanowią dzieci białorusinów, staroobrzędowców itp.

Następnie program oddziału III jest przeładowany materjałem czysto politycznym, znowuż niezrozumiałym dla dzieci na tym poziomie. Wojny, ten czynnik niszczycielski, stanowią pokaźną część programu. Czasami zdaje się, że nauczyciel ma do czynienia z programem, przeznaczonym nie dla dzieci, ale dla generałów, strategów i polityków. Program nawet zaleca oglądać miejsca pamiętnych bitew, radzi prowadzić na pobojowiska małe dzieci, choćby o tej bitwie nie było nawet mowy w programie. (Co za wyjątkowe zamiłowanie do wojen i bitew!...) Przy omawianiu pobojowiska nauczyciel powinien wskazać na strony walczące, na ofiary, które padły w tej bitwie itd. W bezkrytycznym umyśle dziecka powstaje nowe pojęcie: w r ó g. I tym wrogiem, niestety, nie jest jednostka, dajmy na to Hannibal, Bismarck, Fryderyk, Katarzyna, ale jest nim n a r ó d. Po takiej lekcji w młodocianej główce dziecka powstaje myśl: dokoła jesteśmy otoczeni wrogami, którzy wciąż, od samego zarania naszej historji, czyhają na nasz dobrobyt, na naszą niezależność. Dzieciakowi zdaje się, że wszystkie narody sprzysięgły się i są gotowe nas w każdej chwili zniszczyć.

Winy i występki jednostek poszczególnych narodów stają się przy takiem traktowaniu politycznej historji występkami całych narodów. W rezultacie niezdrowy szowinizm staje się nieodłączną, składową częścią duszy podrastającego pokolenia, które w przyszłości nie potrafi sprostać wymaganiom współczesności, nie umie nawiązać pożądanych stosunków z innemi narodami, by umocnić więzy międzynarodowego współżycia, a co za tem idzie — pokojowego współpracownictwa narodów.

Szanowny czytelnik może mi zarzucić, iż ja zupełnie dążę do wyrugowania z programu historji politycznej. Przeciwko temu muszą kategorycznie zastrzec się. Polityczna historja powinna zostać w programie, lecz pod warunkiem, że musi ona być przeniesiona na późniejsze lata nauczania, kiedy umysł dziecięcy w zupełności będzie przygotowany do przyjęcia i zrozumienia rzeczy abstrakcyjnych, do jakich bezspornie trzeba zaliczyć historję polityczną, albowiem tylko wtenczas nauczyciel historji potrafi wykorzystać wszystkie walory wychowawcze, jakie posiada historja polityczna. Mając podatny grunt w podświadomości dziecka, nauczyciel historji może jemu dokładnie i zrozumiale wyjaśnić genezę wojny, wskazać na siły działające, obudzić w uczniach świadomość wielkości czynów poszczególnych jednostek oraz zaszczepić zdrowe zasady patrjotyzmu, wzniecić w duszach wychowanków żądzę naśladownictwa wielkich czynów bohaterskich i nareszcie, powiedziałbym, obudzić w dzieciach zdrowy szowinizm, by przyszły obywatel z dumą mógł powiedzieć: „Ja należę do wielkiego narodu, który wydał Zamojskich, Chodkiewiczów, Żółkiewskich, Czarnieckich, Sobieskich i wielu, wielu innych!...“

Winniśmy jeszcze zwrócić uwagę na tę okoliczność, iż w programie ministerjalnym na oddział III daje się zauważyć prawie zupełny b r a k c z y n n i k a b u d u j ą c e g o — kultury. Natomiast praca kulturalna naszych praojców, ich dorobek w tej dziedzinie, jako czynniki budujące, w przeciwieństwie do czynników niszczących — wojen, powinnyby zająć w programie poczesne, a może nawet dominujące miejsce.

Nie może również ujść uwagi nauczyciela-praktyka jeszcze jedna okoliczność, przemawiająca za przesunięciem nauczania historji z oddziału III do oddziału IV. Z chwilą rozpoczęcia nauczania historji obowiązani jesteśmy uwzględnić następujące po-

stulaty, bez których nauka historji staje się jeszcze więcej oderwaną i niezrozumiałą dla dziecka, a mianowicie: miejsce, czas, przestrzeń, osoby działające oraz środki, zapomocą których działają.

Wprowadzenie pierwszych trzech zasad na poziomie oddziału III (miejsca, czasu i przestrzeni) nie może być uwzględnione z następujących przyczyn: nauka historji wyprzedza naukę geografji; króciutkie objaśnienie, co to jest mapa Polski, jak tego żąda program ministerjalny, nie odnosi żadnego skutku. Mapa dla dziecka, jako teren działalności ludzkiej, jako obraz wysiłków i zabiegów kulturalnych i ekonomicznych, pozostaje niezrozumiała, gdyż dziecko ledwo potrafi objąć swoim umysłem teren swojej zagrody, wsi, a w najlepszym razie gminy i powiatu. Trudno również operować na tym poziomie nauczania datami, chociażby nawet najważniejszemi i wymagać, by dzieci zdawały sprawę, w którym wieku się to lub owo zdarzyło, albowiem dzieci dopiero w październiku zaczynają operować większemi liczbami i to tylko w zakresie 1000, naukę zaś historji rozpoczynamy już w drugim tygodniu września.

Wszystko to przemawia za tem, by nauczanie historji z oddziału III przesunąć na oddział IV, jednak z tem zastrzeżeniem, że na poziomie oddziału III historja będzie traktowana przygodnie, w zależności od stopnia inteligencji dzieci i miejscowych warunków. Punktem wyjścia przygodnego traktowania historji w oddziale III z wielkiem powodzeniem mogą być lekcje języka polskiego, geografji, przyrody, robót ręcznych, a nawet i rachunków.

Przesuwając rzeczywiste nauczanie historji w szkole powszechnej z oddziału III do oddziału IV, tem samem stwarzamy sobie podatny grunt dla dalszego nauczania historji, albowiem dzieci na tym poziomie będą lepiej przygotowane tak pod względem ogólnego rozwoju, jak i zasobu słownictwa, szczególnie w szkołach na Kresach Wschodnich, gdzie element dzieci mniejszości narodowych nieraz stanowi pokaźny odsetek. Z własnej praktyki przekonałem się, że największe trudności przed nauczycielem piętrzą się wskutek niedostatecznego opanowania przez dzieci języka polskiego. Zdarza się często, iż dzieci nie mogą zbudować najłatwiejszego zdania, by dać zadowalającą nauczyciela odpowiedź na to lub inne pytanie podczas przerabiania tej lub

owej partji historji, zakreślonej programem ministerjalnym. Te przeszkody, jeżeli nie w całości, to przynajmniej w znacznej mierze, będą usunięte w ciągu pierwszych trzech lat nauczania drogą należytego zwrócenia uwagi na językowe wyrobienie dzieci.

Obawy, iż nie potrafimy przerobić całego zakresu programu historji, nie może być, albowiem tempo pracy możemy zwiększyć, jeżeli nie do maksymum, to w każdym razie potrafimy podwoić wydajność pracy.

Co zaś dotyczy materjału nauczania historji w oddziale IV, to ten może być z powodzeniem czerpany z programu ministerjalnego na oddział IV. Stosując zasady regjonalizmu, nauczyciel będzie mógł opracować tematy, które będą najodpowiedniejsze dla danej miejscowości. Na tę okoliczność między innemi zwraca uwagę również program ministerjalny, a więc nauczyciel nie jest skrępowany w tej dziedzinie żadnemi przepisami, które utrudniałyby mu pracę. Odwrotnie nauczyciel ma tu szeroką swobodę i wielki wybór materjału oraz możność poruszania najrozmaitszych kwestyj regjonalnych, związanych z treścią tematów, podanych w programie ministerjalnym.

W oddziałach V i VI przedewszystkiem należy zwrócić uwagę, iż tematy „programu historji nie stanowią oddzielnych lekcyj; niektóre zawierają materjał do kilku lekcyj. Program wskazuje tylko ramy, które nauczyciel musi wypełnić materjałem historycznym. Przy wybieraniu tego materjału należy pamiętać, że można podawać tylko fakty, które są dla dzieci zrozumiałe i interesujące, i że zbyt wielka ilość faktów utrudnia uchwycenie nici przewodniej, którą powinna mieć każda lekcja. Szczególniej starannie należy wybierać materjał z dziejów powszechnych.“ *(Program nauki historji*, str. 28.)

Nauczyciel historji ma więc rozstrzygnąć następujące kwestje: jak wypełnić ramowy program materjałem historycznym, jak wybrać stosowny materjał historyczny i nareszcie, jak dobrać materjał historyczny z dziejów powszechnych.

Wypełnienie ramowego programu historji przedewszystkiem powinno być ujęte w pewny system, by tem samem wpoić wychowankom z a s a d ę c i ą g ł o ś c i h i s t o r y c z n e j, bez której w przyszłości nasi wychowankowie nie potrafiliby wyrobić w sobie z m y s ł u h i s t o r y c z n e g o. Aby osiągnąć powyższe zadania,

powinniśmy dążyć do starannego i oględnego doboru materjału historycznego. Przedewszystkiem materjał historyczny powinien być ujęty tak, by budził w naszych wychowankach głębokie i wielostronne zainteresowanie, wyrabiał jasne pojęcia o zbiorowem życiu narodu oraz poczucie odpowiedzialności obywatelskiej i niezłomną chęć naśladownictwa.

Nauczyciel winien pamiętać, iż każda epoka historyczna ma swoich bohaterów, posiada swoje hasła i dążności, dokoła którychześrodkowują się wszystkie inne zjawiska, zachodzące na widowni dziejowej danej epoki. Umiejętne wykorzystanie postaci historycznych, haseł i zjawisk dziejowych, epok minionych, umiejętne związanie wszystkiego tego z teraźniejszością, z życiem dzisiejszem naszego narodu — będzie ułatwieniem do wyrobienia w naszych wychowankach wyżej wymienionych cech, które powinny zdobić przyszłego obywatela Rzeczypospolitej, czekającej na nowe hasła, bohaterskie czyny, żywe przykłady, pełne poświęcenia dla dobra narodu i państwa.

Dzisiaj nam takich obywateli brak. „W powietrzu nie czuje się żadnego „słowa“ wielkiego, żadnego hasła. Nawet to, co było i jest wielkie, tak często splugawione się wydaje przez dotknięcie rąk niewprawnych, słabych. Milczą rzesze, żadna dusza ludzka nie wydobyła z siebie jakiegoś tonu silniejszego, któryby porwał innych, pomimo, że w powietrzu grzmią wszelkie rozgłośne fanfary radosnej wieści. Coś jest w tem wszystkiem głęboko tragicznego. Głębsze dusze czekają skupione w sobie. Błysnęło kilka nazwisk, rozległo się kilka haseł, które prędko zamilkły. Poza tem cisza dokoła, jakby rankiem przed wschodem słońca. Ten wschód przyniesie z sobą nietylko w pieśniach skowronków nowe „słowo“, pod którem będzie szeregować się naród, którem żyć będzie może kilka pokoleń. Hasła wyniesione z domu niewoli, nie wystarczają, nie wystarczą. Niewątpliwie dziś zajmujemy się czynami, słowami, wypadkami, płynącemi po powierzchni życia narodu, a jutro przygotowuje się i rośnie w jego głębinach.“ (Łucjan Zarzecki: *Charakter i wychowanie*, wyd. II, str. 184.)

Ponieważ do tego świetlano-różanego jutra nasi wychowankowie, jako przyszli spadkobiercy duchowej i materjalnej kultury, odpowiednio muszą być przygotowani, więc powinniśmy dążyć,

by nigdy im też nie zabrakło, jak mówi Ł. Zarzecki — „zasadniczych realnych czynników przyszłego życia", mogących przyczynić się do utrwalenia podstaw odbudowanego gmachu naszej Ojczyzny.

W dążeniu do zrealizowania „zasadniczych realnych czynników przyszłego życia" powinniśmy jednak być ostrożni i powściągliwi. Niekażdy bowiem przykład historyczny lub zjawisko i hasło może stać się czynnikiem budującym albo zachęcającym do naśladownictwa.

Weźmy np. materjał naukowy, przeznaczony na oddział VI i oznaczony w programie ministerjalnym pod nr. 6 p. t.: „Rewolucja francuska. Deklaracja praw człowieka. Hasło rewolucji: wolność, równość i braterstwo."

Przed nauczycielem staje niełatwe zadanie: wykorzystanie walorów wychowawczych, płynących bezpośrednio z przeróbki materjału rewolucyjnego oraz skierowanie myśli wychowanka z dróg rewolucyjnych na drogi myśli ewolucyjnej. By sprostać temu zadaniu, nauczyciel przedewszystkiem powinien posiadać jasny pogląd na rewolucyjne kataklizmy, które kiedykolwiek przeżyła w swych dziejach ludzkość, oraz wyrobić w sobie przekonanie, iż „rewolucja jest typowem zjawiskiem nie rozwoju życia społecznego lecz choroby społecznej, nie fizjologji społecznej, lecz społecznej patologji", i nareszcie uprzytomnić sobie, że „zasadniczą cechą rewolucji jest rozstrój i cofanie się w czasie jej trwania cywilizowanych form życia społecznego, niszczenie ludzi, wyrastających rozumem stanu ponad poziom tłumu, rozpętanie najpierwotniejszych instynktów — objawy wręcz przeciwstawne postępowi, rozrostowi, bogacenie życia narodów — objawy, które musimy uznać za nawskroś patologiczne, jeśli tylko nie przestajemy uznawać za naczelne prawo ewolucji społecznej, postępu cywilizacji." (St. Grabski: *Rewolucja.* Studjum społeczno-psychologiczne.)

Wychodząc z wyżej przytoczonych założeń Stanisława Grabskiego, nauczyciel powinien wpoić wychowankom zasadę, iż rewolucja jest przedewszystkiem chorobą społeczną, doprowadzająca naród i państwo do ruiny materjalnej i duchowej, a co za tem idzie — do cofnięcia społeczeństwa wstecz wskutek zatamowania rozwoju cywilizacyjnego, osnutego na zasadach ewolucji społecznej.

W dziejach ojczystych również napotykamy jednostki i grupy, grawitujące w stronę rewolucji. Jednak ta grawitacja posiadała zupełnie inne źródło. Chodziło bowiem o wyzwolenie narodu i odbudowanie własnego państwa. Porywy „polskich jakobinów" z okresu powstania kościuszkowskiego, czasów Księstwa Warszawskiego, „mierosławczyków" doby powstania 1863 r. itd. powinny być wytłumaczone dzieciom, jako skutki niewoli, jako chęć szybszego wyzwolenia Polski.

Dzieje idealizmu młodzieży polskiej, obejmujące prawie cały okres porozbiorowy, mogą być również wykorzystane i dla urobienia „poczucia odpowiedzialności obywatelskiej" pod warunkiem, iż dzieje te będą omawiane na tle dziejów Spartan, Ateńczyków i Rzymian. „W dziejach starożytnych obowiązek wobec państwa tak na pierwszy plan występuje i tak się wybija na wierzch, że przykłady poświęcenia dla ojczyzny Spartan, Ateńczyków lub Rzymian w czasie wojen punickich muszą oddziaływać kształcąco w duchu obywatelskim na umysły młodzieńcze". (Dr. K. Krotoski: *Uwagi krytyczne do programu nauki historji w szkołach powszechnych, Szkoła Powszechna*, 1922 r., zeszyt II.)

Takie traktowanie dziejów naszych walk wyzwoleńczych zapobiegnie zatruwaniu umysłów naszych wychowanków szkodliwym pesymizmem, którym są owiane szlachetne porywy naszej młodzieży w walce z ciemięźcami i jednocześnie obudzi w przyszłych obywatelach Rzeczypospolitej zdrowy optymizm, niezbędny dla twórczej i wydajnej pracy. Naturalnie, że przytem powinniśmy strzec się przejaskrawiania faktów historycznych, bo w takim razie nauczyciel łatwo mógłby minąć się z prawdą historyczną. Również należy unikać zbyt długiego zatrzymywania się na osobach i zjawiskach przez nie wywołanych, które w przyszłości przyczyniły się do rozbicia i utraty państwowości polskiej. Niepotrzebne wałkowanie tych zjawisk nie przyczyni się w żadnej mierze do wyrobienia w naszych wychowankach wiary w odporność narodu polskiego, lecz odwrotnie: „Ponury pogląd na przyszłość narodu, objawiający się przedstawianiem ciemnych stron jego charakteru, chłostaniem wad polskich, ciągłem poszukiwaniem przyczyn upadku, doprowadził w szkołach galicyjskich do skutków niepożądanych... wywołał nieoczekiwaną konsekwencję: nauczyciele (z b. zaboru austr.) spostrzegli, że w umysły

uczniów przesącza się zwolna pesymistyczny pogląd na przyszłość narodu, że się mimowoli krzewi przekonanie o beznadziejności poprawy.“ (Stanisław Sobiński: *Uwagi metodyczne o nauczaniu historji.*)

Przechodząc teraz do kwestji doboru materjału historycznego z dziejów powszechnych, powinniśmy przedewszystkiem uwzględnić, zgodnie z programem ministerjalnym, te momenty z historji powszechnej, które mają ścisły związek z historją naszego narodu albo rzucają pewne światło na zagadnienia z naszych dziejów, które bez dziejów powszechnych byłyby trudne do wytłumaczenia i zrozumienia. Szczególną uwagę należy zwrócić na kulturalny dorobek innych narodów, które w ten lub inny sposób przyczyniły się do rozwoju i postępu naszej kultury duchowej i materjalnej.

Nareszcie zostaje jeszcze do omówienia kwestja nauczania historji w oddziale VII szkoły powszechnej. Według dotychczasowego programu naukę historji kończymy w oddziale VI. W oddziale zaś VII poprzestajemy na „nauce o Polsce współczesnej“, która opiera się na podbudowie z historji i geografji. Program nauki o Polsce współczesnej uwzględnia w materjale trzy działy: geograficzny, polityczny i kulturalny.

A więc uczniowie powinni zapoznać się z ustrojem naszego państwa, poznać prawa i obowiązki obywatelskie i nareszcie organizację pracy i stan kultury w Polsce.

Pokolenie nasze jest powołane do ciężkiej i żmudnej pracy — odbudowy państwa, urządzeń państwowych i nawiązania przerwanych nici dziejowych tradycyj.

Nasze życie polityczne i społeczne ma długą i ciekawą historję. Polityczna myśl polska bierze swój początek od Polski Bolesławów, biegnie przez świetny okres Rzeczypospolitej Jagiellonów, przeżywa czasy rozstroju i upadku i znowu wypływa z odmętów anarchji i swawoli, by zajaśnieć w wiekopomnych prawach państwowo-twórczych Wielkiego Sejmu oraz zapoczątkować w wieku XVIII pracę organiczną, podjętą przez przyszłe pokolenia, którego lepsze jednostki zrozumiały, że odporność na zakusy zaborców zwiększy się w razie naprawy warunków ekonomicznych i utrzymania własnych urządzeń, zdążających do przechowania na przyszłość chociażby zalążków kulturalnych i ekonomicznych, by w dobie obecnej mogły one stać się ogniskami polskiej realnej myśli politycznej.

Stąd wynika, że *nauka o Polsce współczesnej nie oparta na systematycznym obrazie ustroju społecznego i politycznego w jego dziejowym biegu, nie odniesie pożądanych skutków*, nie nauczy naszych wychowanków umiejętności formułowania i rozstrzygania aktualnych zagadnień, nie nawiąże nareszcie przerwanych nici dziejowych tradycyj i nie wpłynie na kształtowanie form naszego państwowego bytu.

A więc kwestja nauczania historji w oddziale VII powinna być rozstrzygnięta w ten sposób, że nauka historji na tym poziomie staje się, niejako zakończeniem i uwieńczeniem całego kursu historji. Nauczyciel mając przed sobą dzieci zupełnie przygotowane w oddziałach niższych, będzie mógł poruszyć szereg kwestyj politycznych i społecznych w ich biegu historycznym. Na przerobienie tego materjału można byłoby przeznaczyć z powodzeniem pierwsze półrocze roku szkolnego. Drugie zaś półrocze (prawie sześć miesięcy) może być poświęcone na naukę o Polsce współczesnej. Przeróbka materjału, zakreślonego dla tego przedmiotu programem, będzie łatwiejsza i zrozumialsza, bo będzie oparta na materjale zaczerpniętym z historji i doświadczeń na polu przeszłych pokoleń. Takie ujęcie sprawy nauczania historji i oparta na niej nauka o Polsce współczesnej da możność naszym wychowankom skorzystać z bogatych doświadczeń naszych przodków, ich cnót i błędów.

Kończąc te rozważania w sprawie nauczania historji, w których poruszyłem szereg kwestyj, powstałych przy warsztacie pracy nauczycielskiej, zwracam się do Szan. Czytelników i Kolegów z apelem jaknajliczniejszego zabierania głosu w następnych kwestjach, wypływających z powyższych rozważań, a mianowicie w sprawach: 1) solidarności i braterskości ogólnoludzkiej; 2) rozwoju zasad pokoju międzynarodowego; 3) zapoznania się z kulturalnym dorobkiem poszczególnych narodów; 4) nauczania historji politycznej na niższym poziomie szkoły; 5) późniejszego rozpoczęcia nauczania historji (oddziału IV); 6) wypełnienia naukowego programu historji, doboru materjału i dziejów powszechnych na poziomie oddziałów V i VI; 7) pesymizmu i optymizmu w nauczaniu historji i 8) nauczania historji politycznego i społecznego ustroju na poziomie oddziału VI.

Stankowicze. Józef Milenkiewicz.

POTĘGI WYCHOWAWCZE W PISMACH ZYGMUNTA KRASIŃSKIEGO.

Ze spuścizny literackiej śp. prof. Antoniego Karbowiaka.
Praca napisana w marcu 1918 roku w Krakowie.

IV.

Krasiński kształci wolę przykładami.

Krasiński, jak się przekonaliśmy, porusza się na niwie podstaw naukowych wychowania i nauczania swobodnie i orjentuje się bardzo dobrze, a niekiedy wygłasza wcale postępowe poglądy. Na niwie ogólnych zasad wychowania pomija prawie całkiem dział kształcenia umysłu a skupia całą uwagę na kształceniu woli i uczuć. Raz tylko wygłosił stanowczą zasadę dydaktyczną, zaczerpniętą zapewne z doświadczeń osobistych w młodości, że „dzieci uczyć nie możesz jeno obrazkami kolorytowanymi, umieszczonymi w książeczkach do abecadła". [1]) Materjału, odnoszącego się do kształcenia woli i uczuć, zebraliśmy z pism naszego wieszcza-myśliciela bardzo wiele. Spróbujmy oddzielić i ocenić odrębnie materjał przydatny szczególnie do kszałcenia woli od materjału, nadajacego się przedewszystkiem do kształcenia uczuć, zgóry jednak zaznaczamy, że rozgraniczenie nie może być zupełne i ścisłe, bo i zjawisk psychicznych z zakresu uczuć i woli a także i rozumu nie można oddzielić całkowicie od siebie i usunąć z pod wzajemnego oddziaływania.

Wolę można kształcić bezpośrednio lub pośrednio. Można ją bezpośrednio naginać do dobrego przez ciągłe ćwiczenie zapomocą odpowiedniego dozoru, odpowiednich kar lub nagród pedagogicznych, zapomocą rugowania pewnych ujemnych namiętności i przez odpowiednie przykłady. W pismach Krasińskiego widać jednak przeważnie tylko działanie przez przykład. Przykładom przypisuje Krasiński w rozwoju człowieka bardzo ważną rolę, powiada, że „szkołą duchów są ludzkości dzieje". [2])

Poeta wskazuje pewne zalety narodowe, które chciałby widzieć w każdym, kto nosi imię Polaka, oraz pewne wady, błędy

[1]) Listy, IV, str. 90.
[2]) Pisma, V, str. 8.

i brzydoty narodowe, których wyniszczenia dla dobra ojczyzny gorąco pragnie. Wychowawca i wychowanek muszą poznać i tamte i te, aby tamte naśladować i przyswajać sobie a tych unikać.

Wpatrzony w współczesne sobie czasy i współczesnych sobie ziomków, widzi u nich Krasiński mało zalet a dużo złych przymiotów, które właśnie wtedy utrudniały pochód do odrodzenia. Ale odrazu trzeba dodać, że zwalczane przez Krasińskiego brzydkie przymioty należą niestety przeważnie do istoty natury polskiej, a nie są tylko przypadkowem jej zamąceniem.

Krasiński zauważa trafnie, że „my, Polacy, szczęśliwiśmy, bo umiemy łączyć z nieporządkiem rozbujałego życia wszystkie pojęcia cywilizacji“, że „zdolni jesteśmy myśleć głęboko, myślą krajać sfery najwznioślejszej matematyki, myślą objąć myśli wszystkich innych ludów świata“, że „połączenie gotowości do wszelkiego czynu z bystrością idealną jest nam właściwym darem“.[1] Gdy wychowawca wślad za Krasińskim przy nadarzanej sposobności stwierdzi ten fakt i doda, że dzięki tym cennym przymiotom zdziałalibyśmy wielkie rzeczy, gdybyśmy w działaniach rozwijali potrzebną wytrwałość, to posiew ten nie pójdzie na marne, owszem podziała bardzo skutecznie na wyrobienie silnej wytrwałej woli.

Krasiński wsadza do „piekła na ziemi“ różnych zwyrodniałych Polaków,[2] i grozi, że nie zawaha się odsłonić i napiętnować skąpców, egoistów, mataczy, oszczerców itp. obrzydliwców, gdyby z jakichkolwiek powodów chcieli działać na zgubę swych braci i ojczyzny.[3] Jest w tem zlecenie dla wychowawcy, że i jemu trzeba wskazywać wychowankom swoim zwyrodniałe i złe typy Polaków, aby skierować wolę młodzieży do działań, za które ją prócz osobistego zadowolenia nie potępienie, lecz uwielbienie ze strony współbraci czeka.

Z żywem oburzeniem potępił Krasiński demagogję. „Demagogją zginęła Polska.... Demagogja jest najśmiertelniejszym wrogiem Polski, bo pierwiastek demagogiczny jest pierwiastkiem rozdziału, rozbioru, niszczenia; my potrzebujemy spójni, zgody, skupienia“.[4])

---

1) Pisma, IV, str. 213.
2) Pisma, IV, str. 147.
3) Pisma, IV, str. 291.
4) Listy, IV. str. 160.

Dużo cennego materjału do kształcenia woli jest w wywodzie Krasińskiego o braku godności narodowej.[1])

Prawdziwa godność człowieka, wywodzi Krasiński, składa się z dwóch pozornych sprzeczności: z dumy i pokory, pojednanych razem i zlanych z sobą. Dumnym powinien być człowiek w stosunku do celu, do którego dąży, np. w stosunku do idei ojczyzny, zaś pokorny w stosunku do środka, zapomocą którego cel ten ma przeprowadzić. Aże tym środkiem jest sam człowiek, więc ma być pokornym w stosunku do siebie, to jest nie ma żądać egoistycznie, by odrazu i sam wszystko przeprowadzał, ćmiąc innych sławą swoją. Na tem uczuciu pokory zależy poświęcenia moc, bo poświęcić się, to nie co innego, jak przystać na to, by się ziarneczkiem wapna było przy podjętej budowie. Gdy zaś wszyscy tacy dumni będą w ostatecznym celu swym a tacy pokorni co do środka, tj. pełni poświęcenia, wtedy będzie w społeczeństwie zgoda, a nie będzie rozstroju. Harmonja pokory i dumy jest żywym ducha pędem.

„Nas Polaków gubi", rozumuje dalej Krasiński, „brak godności, to jest dziwne usposobienie do pokory tam, gdzie dumy trzeba, a do dumy znów tam, gdzie pokora jest nieodzowną koniecznością, a zatem gubi nas podłość i próżność, bo podłość to pokora bez dumy, a próżność to duma bez pokory. My zwykle popadamy w straszliwe wątpienie, dochodzimy do obrzydliwej pokory w odniesieniu do wyniku naszych dążeń narodowych. Rzucamy się naoślep w wigilją działania, zagrzani honorem i szampanem, sposobimy się na śmierć honorową, a nie czujemy wiary w możność zwycięstwa, wypisujemy ją co najwyżej na papierze a w głębi ducha rozsiadło się zwątpienie i inne strachy.

Ale mimo tej obrzydliwej pokory w stosunku do celu każdy, zaraz po rozpoczęciu działań, chce być ministrem lub feldmarszałkiem. Bo jest u nas niepohamowana próżność; wszędzie i zawsze urzędomanja nas kusiła; tytułów pragniemy nadewszystko, gotowi oddać za tytuł rzecz samą. Błyskotkami się uwodzim, szlify u nas wiele znaczą, blichtr, to życie nasze. Duma nami władnie zamiast pokory."

Poeta chciałby wpoić w piersi wszystkich Polaków tytańską dumę tam, gdzie chodzi o wielkie cele narodowe, dumę świętą

---

[1]) Listy, III. str. 190—1 i IV . str. 9—10.

dla ojczyzny, dla wygranej wkońcu, dumę świadomą, że Polska musi zmartwychwstać, gdyż to jest logiką myśli Bożej."

Z drugiej strony pragnąłby poeta, aby indywidualności osobnicze roztopiły się nieco wszerz, nie zaś tak jądrowo ześrodkowywały się same w siebie i dla siebie.

Życzenie i pragnienie wieszcza jest dla pedagoga-Polaka nakazem, bo młodość to najlepsza pora i najurodzajniejsza gleba do posiewu, o którym tu mowa.

W „Fantazji życia" dał Krasiński odstraszający przykład człowieka pełnego fałszu, złości, zazdrości, tchórzostwa, a udającego altruistę, patrjotę, bohatera. Gdyby zawołano: „Do boju"!, toby ten rzekomy bohater zbladł i upadł ze strachu, a gdyby go wróg posądził o uczucia patrjotyczne i chciał za nie wrzucić do więzienia, toby ten rzekomy patrjota przysiągł na rany Chrystusa, że nie ojczyźnie, lecz wrogowi chce wiecznie służyć. Taki rzekomy patrjota jest nawet gotów zapłakać rzewnie nad grobem ojczyzny, gotów jest zżymać się i sejmikować w sprawach narodowych, a gdy przyjdzie złożyć ofiarę na rzecz zmartwychwstania ojczyzny, to się chowa i nie da nic, gotów zabrać swój trzos do trumny. I takiemu podszywanemu patrjocie pisze się po śmierci na nagrobku, że był cnym obywatelem, że żył nie sobie, że, co mógł, poświęcał krajowi, nie szczędząc nawet własnego grosza. Fałsz i kłamstwo za życia, fałsz i kłamstwo po śmierci! Tych obłudników i udawaczy trzeba dobrze odróżnić od rzeczywistych patrjotów i wpatrzeć się w nich jako odstraszający przykład a ćwiczyć wolę na przykładach świetlanych. Kto w czyn chce wcielić pomysł piękności, ten, choć to sprawa wstrętna, musi poznać wszystkie „poczwary". Wychowawcy pomogą młodzieży wyszukać i odróżnić kłamstwo od prawdy, żywe i ofiarne względem ojczyzny uczucia i akty woli od martwych a pozornych.

Za przykładem wieszcza pouczy wychowawca wychowanka, że do szeregu wad i błędów narodowych, których nie znali przodkowie nasi, dodali potomni „wahanie i bojaźń", które ich ostatecznie zgubiły. [1]) Tych wahających się i bojaźliwych nie godzi się naśladować.

---

[1]) Pisma, III, str. 1.

Chór podziemnych głosów doradza naczelnikom państw rozbiorywych tuczyć ludzi na karmne bydło, a oni sami wtedy oddadzą tłuste szyje w narzucane im jarzmo. [2]) Historja poucza, że ten środek ujarzmiania polskich dusz był i bywa jeszcze niestety ze skutkiem praktykowany, a wychowawca ma wolę swych wychowanków tak uzbroić, aby nie łapano już dusz polskich na tłuste ponęty. (D. N.)

Kraków. Antoni Karbowiak.

SYSTEM LABORATORYJNY, DALTOŃSKI.

„Jak widzimy, niema takiego głupstwa, jakiegoby nie wykazała historja nauk społecznych."

Taki sąd wydaje profesor uniwersytetu wiedeńskiego dr. Othmar Spann w swem dziele „Die Haupttheorien der Volkswirtschaftslehre" po omówieniu teorji Mandevillea, rozwiniętej w książce „Table of the bees, or Private vices made public benefits" — „Bajka o pszczołach czyli: prywatne występki stwarzają dobrobyt publiczny".

Słowa wiedeńskiego uczonego odbrzmiewają w mej pamięci, gdy spotykam w prasie pedagogicznej dla szkół powszechnych artykuły, świadczące, że odgłos systemu daltońskiego zatacza u nas coraz szersze kręgi.

Uważam za słuszne i pochwały godne, że nauczycielstwo nasze interesuje się żywo wszelkiemi objawami w dziedzinie nauczania. Nie idzie za tem, ażeby entuzjazmować się każdym pomysłem, jaki się wylęgnie w głowie niepraktycznego nauczyciela i starać się wprowadzić te urojenia w czyn. Urządza się przecież objazdowe wykłady daltońskie a nawet kilkudniowe kursy, w których nauczycielstwo całego powiatu jest obowiązane do uczestnictwa w tych eksperymentach żmudnych, uciążliwych i kosztownych a m. zd. zupełnie beznadziejnych.

Sąd ten ujemny o metodzie daltońskiej zamierzam uzasadnić w następującym wywodzie. Opieram się przytem na założeniach, zaczerpniętych u Nawroczyńskiego „Główne prądy w pedagogice współczesnej" i u Rowida-Radlińskiej „Realizacja szkoły twórczej".

---

[2]) Pisma, V, str. 319.

1. Autorka systemu laboratoryjnego, Helena Parkhurst, jest czy była nauczycielką w wiejskiej szkole, niżej zorganizowanej (nasza jednoklasówka).

2. Od czwartego roku szkolnego system nauczania klasowego ustępuje miejsca nauczaniu indywidualnemu. Dzieci otrzymują co kilka tygodni od nauczyciela wskazówki, nad czem mają pracować, w jaki sposób i przy użyciu jakich pomocy.

3. Zadania opracowują dzieci w zasadzie samodzielnie w odpowiednio urządzonych pracowniach, warsztatach, muzeach i bibljotekach szkolnych.

4. Zadania nauczyciela w tym czasie polegają na... podano pięć punktów, które można streścić w jednem słowie „doradzaniu".

5. Uczeń zobowiązuje się specjalną umową (contract), że w oznaczonym czasie doprowadzi zadanie do celu.

Moje uwagi do tych żądań:

1. Autorka systemu daltońskiego nie miała, widocznie, jasnego pojęcia o nauczaniu w szkole jednoklasowej, jeżeli, zajmując się jednym oddziałem, pozostawiała drugie bez zajęcia.

2. Autorka uważa dzieci 10—14-letnie szkoły powszechnej, przymusowej, dzieci z najrozmaitszym stopniem uzdolnienia, za tak samo umysłowo rozwinięte, jak młodzież akademicką, która przecież powinna mieć zapał do nauki, posiadać poczucie obowiązku, być opanowana tak silną wolą, ażeby osiągnąć cel wytknięty. A ilu takich jest? Czy zapaleńcy tej nowej metody nie posiadają tyle zdrowej fantazji, aby nie mogli sobie wyobrazić skutków takiego nauczania? Jakby wyglądała oświata szerokich mas ludu? Puszczając się na rozbujałe fale fantazji, należy pilnować się, ażeby nie stracić z oczu lądu. Przymus szkolny niezupełnie jest zrealizowany. Brak nam jeszcze tysięcy szkół, istnieje brak prymitywnych urządzeń szkolnych.

3. System daltoński wymaga koniecznie odpowiednio urządzonych pracowni, warsztatów, bibljotek, muzeów. Fraszki! Takie urządzenia stworzyć sobie bowiem można łatwo przy małym wysiłku — bujnej wyobraźni, a to wystarczy dla tych, co chodzą po obłokach.

4. Pomysł amerykański wymaga od nauczyciela bardzo mało, wprawdzie nie w teorji, ale w praktyce.

5. „Contract“ z uczniami jest bardzo piękną rzeczą, bo przypomina sławny „Contrat social“ Russa, jest jednakże zupełnie bezwartościowy. Z nieletniemi nie zawiera się kontraktów i to pisemnych.

Moja krytyka metody laboratoryjnej wypadła całkiem ujemnie. Sprawiedliwość jednakże wymaga, ażebym przyznał, że ten pomysł zawiera dobre ziarno w grubej plewie, a tem jest: dążność do tego samego celu, jaki sobie wytknęła szkoła pracy.

Samodzielna praca dzieci w szkole jest dla wychowania i nauczania szczególnie ważna w naszych stosunkach. Mamy bowiem, i długo jeszcze mieć będziemy, ogromną ilość szkół jednoklasowych, gdzie naucza się oddziałami w obecności innych oddziałów. Gdzie nasze jednoklasówki stoją na bardzo niskim poziomie, tam winę ponosi nauczyciel, ponieważ naucza tak, jak to robiła p. Parkhurst przed wynalezieniem swego systemu, a jeśli niezupełnie tak, to podobnie: podczas t. zw. nauki głośnej z jednym oddziałem inne oddziały nie są odpowiednio zatrudnione. Do cichego zatrudnienia nie potrzebują dzieci osobnych sal, warsztatów, bibljotek, muzeów. O takie urządzenia upominają się nasze uniwersytety, niezawsze z należytym skutkiem.

W jednoklasowej szkole z nauką niepodzielną przebywają dzieci w poszczególnych oddziałach akurat tyle godzin, ile dzieci w szkole siedmioklasowej. Wyobraźmy sobie, że nauczyciel jednoklasówki jest idealnym nauczycielem, to i jego szkoła powinnaby osiągnąć ten sam poziom naukowy, co szkoła siedmioklasowa w takich samych warunkach. W szkole jednoklasowej zachodzi jeden moment ujemny, którego żadnym sposobem nie można wyrównać, a mianowicie: nauczanie czterech oddziałów równocześnie (głośne i ciche) wymaga od nauczyciela o wiele więcej sił niż od nauczyciela jednej klasy. Ta nierówność warunków zniwelowałaby się, gdyby nauczyciel jednoklasowej szkoły był dzielniejszym niż jego kolega w siedmioklasowej.*) Ale z reguły jest odwrotnie wskutek zasad, jakiemi władze kierują się przy rozmieszczaniu nauczycieli.

Wywody moje streszczam w dwóch twierdzeniach:

*) Gdyby potrafił wyzyskać czas cichego zatrudnienia dzieci przez doskonałe zastosowanie postulatów szkoły pracy.

a) daltoński plan laboratoryjny jest dla szkół powszechnych zupełnie nieodpowiedni;

b) zastosowanie postulatów szkoły pracy, należycie zrozumianych i wykonanych, może poziom naukowy niżej zorganizowanych szkół — nie mówiąc już o zbawiennych skutkach wychowawczych — zbliżyć do wyżyn dobrej szkoły siedmioklasowej.

Jarocin. M. Śmigielski.

WPROWADZENIE LITERY „D".

(Według elementarza *„Oj dana"*.)

Wstęp. Jako punkt wyjścia lekcji tej przyjmuję zabawę dzieci podczas przerwy, poczem przechodzę do omówienia ilustracji na str. 12. Chcąc, aby zabawa ta przyjęła (pod względem zachodzących wyrażeń) naprawdę formę zabawy, którą przedstawia wspomniana ilustracja, biorę w niej osobisty udział. Nie „spłoszy" to dzieci, o ile nie będzie to dla nich nowością. Druga korzyść, wynikająca z poprzednio wspomnianego szczegółu, będzie ta, że żadne dziecko nie opuści zabawy, chcąc popisywać się przed swym nauczycielem. Tą drogą zostaną dzieci, bawiąc się, zapoznane z zdaniami, które uważam za podstawę następującej lekcji. Są to zdania, składające się z wyrazów, posiadających głoskę „d". Z tego wynika, że nie zamierzam przeprowadzić analizy, posługując się tylko jednym wyrazem, przeciwnie, służyć będzie mi do osiągnięcia tego celu kilka wyrazów. Zaznaczam, że nadanie zabawie takiej formy, jaką uczący w danym wypadku uważa za odpowiednią, musi być przeprowadzone bardzo umiejętnie; osoba nauczyciela nie może bowiem krępować dzieci pod żadnym względem; pomimo to można wmieszać w rozmowę względnie w śpiew dzieci te zdania, o które nauczycielowi chodzi. Przypominając sobie później te zdania podczas czytania w elementarzu, będą dzieci miały wrażenie dalszego ciągu zabawy, względnie nie odczują zbytnio różnicy pomiędzy nią a nauką. Spowoduje to spotęgowanie zainteresowania się czytaniem.

Nie chcąc poprzestać na podaniu tych paru ogólnych wskazówek, przedstawiam dokładny tok całej lekcji. Celem lepszego zrozumienia lekcji opisuję ilustrację oraz podaję ustęp do niej należący.

Otóż, ilustracja przedstawia dzieci, bawiące się na łące; jedno z nich stoi na boku, nie bawi się. Wtyle na prawo widać dom, a przed nim mężczyznę z wyciągniętą ręką.

Ustęp:

dalej, dalej na nowo!
hela tu!
no dalej do adama i haliny!
ale ta hela leniwa!
oj dana, oj dana, oj dana da!
hej, nam, hej!
dylu, dylu, dylu da!
o, tam tata! — on woła
do domu, do domu!
do mamy

Przygotowanie. Przerwa. Dzieci wychodzą na boisko. Po zjedzeniu posiłku, na propozycję jednej dziewczynki, tworzą wszystkie dzieci koło; inna proponuje zabawę: „Lata ptaszek po ulicy". Zabawa jak zwykle przyjmuje charakter dość radosny, ale już po chwili, z powodu drobnych niesnasek, wycofują się niektóre dzieci. Tę okoliczność wykorzystuje nauczyciel. Ukazuje się na „scenie" i mówi: „Dalej na nowo!" Niektóre dzieci powtórzą to zdanie, zwracając się do tych, które odstąpiły od wspólnej zabawy. Bardziej gorliwe dzieci, którym zależy na tem, aby wszyscy bawili się, będą zwracały się osobiście do tych, którym podrażniona ambicja nie pozwoliła jeszcze wstąpić do koła. Dadzą więc słyszeć się takie i podobne zdania: „Jadwisiu, przestań już płakać i chodź do nas! Andziu, chodź tu!

Nauczyciel: „Hela, chodź tu do mnie, Hela tu!" Dzieci pomagają: „Hela tu, Hela tu!" Jednakże wszelkie nawoływania nie odnoszą pożądanego skutku, Hela pozostaje uparta. Wobec tego dają się słyszeć dalsze głosy: „A jakaś ty niedobra, uparta; patrzcie na nią itp. Wtedy jeden chłopczyk — Adaś — spowodowany szczerem współczuciem, odzywa się: „No to chodź do mnie!" (Jeżeli taki lub podobny wypadek nie wydarzy się, to jedyną drogą wyjścia będzie następujące zdanie nauczyciela: „Patrz, Adam i Halina nie dokuczają ci, więc przyłącz się do nich!") Uradowane dzieci, spodziewając się, że zabawę będzie można nareszcie kontynuować, pomagają: „No idź do Adama i Haliny! No dalej prędzej do Adama i Haliny!" (Jeżeli w danej klasie niema dzieci z zachodzącemi tu imionami, to oczywiście

będzie trzeba posługiwać się innemi, może podobnemi.) Ponieważ wszelkie prośby i groźby nie zdołają jeszcze przełamać uporu Heli, przeto niektóre dzieci, zniecierpliwione już, zaczynają jej coraz bardziej wymyślać: „Helu, ty niedobra, złośliwa!“ A nauczyciel: „... i leniwa.“ Niektóre dzieci powtarzają: „Ta Hela taka leniwa, Hela leniwa!“ Hela widząc nareszcie, że dalszy jej upór byłby bezcelowy, przystępuje do grona, i zabawa rozpoczyna się na nowo. Na propozycję nauczyciela wybierają dzieci inną grę z piosenką: „Białą sukieneczkę mama mi uszyła, a na niej kwiateczki siostrzyczka wyszyła. Oj dana, oj dana...“

W pewnej chwili, gdy nauczyciel zauważy, że dzieci mają dość zabawy, ukazuje się zdala inna osoba z grona nauczycielskiego. Dzieci spostrzegają ją i mówią: „O przyszła pani, tam jest pani.“ Po chwili woła pani dzieci do klasy, przyczem opuszcza rozmyślnie podanie motywu, mianowicie, że przerwa się skończyła. (W szkołach jednoklasowych należy wyręczyć się inteligentnem dzieckiem z oddziału wyższego.) Dzieci zwykle samorzutnie określą czynność nauczycielki słowami: „Pani woła“. Jeżeli nie, to odpowiednie pytanie nauczyciela spowoduje je do tego. (Na ilustracji zamiast pani — tata, a zamiast szkoły — dom.)

Ciąg dalszy w klasie. Po chwili odetchnięcia wyjmują dzieci książki i na rozkaz nauczyciela odszukają ilustrację, która przypomni im co dopiero minioną zabawę. (Ponieważ książka ta zainteresowała dzieci dość poważnie, przeto już poprzednio zdołały one dokładnie zaznajomić się z jej ilustracjami; nic więc dziwnego, że żądaną ilustrację znajdą dzieci odrazu, tem bardziej, że zainteresowanie się nią wzbudziło się teraz na nowo. — Szkoda, że autor, wydając swą książkę, nie postarał się równocześnie o odpowiednie ilustracje duże, dla całej klasy; korzyść, wynikająca z posługiwania się takowemi — zamiast małemi w elementarzu — byłaby niewątpliwie większa.) Następuje teraz omówienie ilustracji, które należy przeprowadzić w formie stwierdzenia podobieństwa i różnicy pomiędzy poprzednią akcją na boisku szkolnem a tą, którą nam przedstawia ilustracja. — Patrzcie na obrazek i powiedzcie mi coś ciekawego. (Tam bawią się dzieci. Jest ich mało. Ale niema pana nauczyciela. Jest inny pan, ale nie w kole. Pani też niema. A ta, to zapewne Hela.) Takie i podobne zdania wypowiedzą dzieci zwykle samorzutnie. Jak bawią się dzieci na

obrazku? (Jak my podczas przerwy.) Gdzie bawią się? (Różne odpowiedzi: na łące, na polu, nawet: na boisku szkolnem.) Popatrzcie dobrze! W międzyczasie zgłaszają się te dzieci, które lepiej obserwowały. Wtedy i to dziecko, które poprzednio dało odpowiedź nietrafną, poprawi ją. Skąd wiesz, że dzieci te bawią się na łące? (Tam są kwiaty.) A gdzie niema kwiatów? (Na naszem boisku szkolnem.) Ile dzieci jest na obrazku? Ile nie bierze udziału w zabawie? Więc ile bawi się narazie? Ile osób jest wogóle na obrazku? itd. (Znakomita sposobność kojarzenia rachunków z nauką czytania.) Kogo niema na obrazku? (Pana nauczyciela). Inne dzieci: „Jest, jest przecież, tylko nie w kole". No, kto ma rację? Pokażcie, gdzie jest! Głosy dzieci: „Nie, nie, to nie pan nauczyciel, to jakiś inny pan". Dlaczego inny? (Bo nie ma marynarki.) Dlaczego ją zdjął? (Musi być gorąco, i pan ten jest blisko swego domu.) A więc ten dom, to nie nasza szkoła? (Nie.) Więc kto to może być ten pan? (Może tata tych dzieci, które się bawią). — Dlaczego zapewne odeszła Hela? (Może pogniewała się na kogoś.) Dlatego też ta duża dziewczynka mówi, że będą bawiły się na nowo, ale teraz już wszyscy i w zgodzie. Niech to będzie Marysia. Jak mówi więc Marysia? (Bawmy się na nowo.) A wszystkie dzieci? (Dalej na nowo, na nowo.) Kto woła Helę? (Chłopczyk.) Może to Adaś? (Tak, tak, to Adaś.) Jak woła on może Helę? (Chodź do mnie.) A inne dzieci? (Chodź tu Helu, tu, chodź do Adama.) Usłuchała ich Hela? (Narazie nie.) Skąd to wiesz? (Stoi jeszcze na boku.) Jak śpiewaliśmy na boisku szkolnem? Może tak samo śpiewają dzieci na obrazku. Jak więc? Zaśpiewajmy sobie to jeszcze raz! Kto wyszedł wtedy z domu? (Ich tata.) Co robi? (Wyciąga rękę.) Dlaczego? (Może woła dzieci do domu). Jak może wołać? (Dzieci do domu, do domu!) Dlaczego tata woła dzieci? (Może na obiad lub podwieczorek). Kto gotuje obiad? (Mama.) Więc do kogo woła tata dzieci? (Do mamy.) Zdanie: „O tam tata i woła" opuszczam w pogawędce, gdyż z ilustracji nie wynika, żeby ktoś spostrzegł tatę, żadne bowiem dziecko nie jest zwrócone w tamtą stronę.

Zdania:

dalej na nowo, na nowo!
dalej do adama i haliny!
oj dana, oj dana, da, dylu, dylu, dylu da
do domu, do mamy!

pisze nauczyciel podczas pogawędki na tablicy.

Analiza. Nadmieniam, że analizę w każdej lekcji czytania należałoby przeprowadzić — w stosunku do poprzedniej lekcji — trochę odrębną metodą. W ten sposób uniknie się pewnego rodzaju szablonu, o który w tym przedmiocie niezbyt trudno. Z faktu, że litera „d" jest już 16 zrzędu, z którą zostaną dzieci zapoznane, wynika, że posiadają one już pewną wprawę w czytaniu. Wobec tego uważam za pewien błąd metodyczny posługiwanie się podczas analizy w niniejszej lekcji tą samą metodą, której użyło się przy pierwszych literach. Zresztą większa część dzieci nie zadowala się już tylko powtórzeniem przerobionego w klasie materjału, lecz samodzielnie lub przy pomocy rodziców względnie starszego rodzeństwa usiłuje zapoznać się z dalszym materjałem, by w ten sposób zaspokoić swą ciekawość. Aby ten, często dość znaczny, procent dziatwy przez niepotrzebne dla niego i nierzadko nudne, względnie maszynowe przewlekanie toku lekcji nie został odstraszony od czytania, załatwiam się z analizą w tym wypadku jak najkrócej, mianowicie każę odrazu czytać z tablicy poprzednio napisane zdania. Następnie: Czytaj wyrazy, w których widzisz nową literę (dalej, dalej, dalej, do, adama, dana itp.) Czytaj sylaby z nową literą! (da, do, dy itp.) Jak brzmi więc nowa głoska? — Dla tych dzieci, które tą drogą nie zdołały jeszcze poznać nowej litery, należy analizę nieco rozszerzyć, może w sposób następujący: Czytaj z pierwszego zdania to, co umiesz! (na nowo.) Nakryj to — nie mazać, gdyż po chwili będzie znów potrzebne. Pokaż to, czego nie umiesz jeszcze czytać! (dalej.) Które litery znasz już przecież? (a, l, e, j.) Czytaj je razem! (alej.) Której litery nie znasz jeszcze? To, co przedtem czytałeś razem z tą nową literą brzmi: dalej. Jak? Co czytasz najpierw? (da.) Potem? (lej.) Jeszcze raz. Co najpierw? Co wymawiasz na początku? Czytaj teraz cały wyraz, całe zdanie! Ile razy zachodzi nowa litera w tem zdaniu? Pokaż nową literę w następnem zdaniu. Pierwszy wyraz umiemy już czytać. Czytaj go. (dalej.) Patrz na następny wyraz. Co widzisz na końcu? (o). Czytaj więc cały wyraz. (do). A może potrafisz już sam dalej czytać? Po przeczytaniu wszystkich zdań z tablicy, następuje pisanie litery „d". Dzieci piszą ją zwykle odrazu zupełnie poprawnie; należy tylko zwrócić uwagę na podobieństwo i różnice litery tej względem „a".

Synteza. Czytaj trzecie zdanie. Ostatni wyraz. Co wymawiasz na końcu? (a.) Pomyśl sobie, że „a" zostało wymazane, a w to miejsce napisano „o". Czytaj ten nowy wyraz. Powiedz zdanie z wyrazem „da", z wyrazem „do". Czytaj jeszcze raz ostatni wyraz w trzeciem zdaniu. Jak będziesz to czytał, jeżeli zamiast „a" postawimy „e" (de.) Dołóż jeszcze coś, aby powstał wyraz. (dera.) Zrób z tego zdanie, itd.

Teraz wymieńcie wyrazy, które mają na początku „d". (dom, dera, dym.) Pisać je podług dyktanda. Powiedzcie mi teraz wyrazy, które mają w środku „d". (Adam, moda, woda itp.) Dyktando z nich. Następnie nauczyciel wymienia sylaby z początkującą literą „d", a dzieci tworzą z nich wyrazy, np. da-daje, do-domy itp. Dyktando z nich. Powiedz zdanie z wyrazem „daje", z wyrazem „domy" itp. Pisać je według dyktanda. Niektóre wymienione przedmioty mogą dzieci rysować i pod rysunkiem umieścić odpowiedni wyraz. Po tych ćwiczeniach następuje czytanie w elementarzu.

Czytaj pierwsze zdanie. Wszyscy. Kto tak mówił? (Marysia.) Czytaj jeszcze raz, co Marysia mówiła. Wszyscy. Napiszcie to teraz, nie patrząc w książkę! Po napisaniu następuje porównywanie zdania, napisanego z tem w książce i ewentl. poprawka. Jak mówiła Marysia? Kiedy? (Gdy zabawa się popsuła). Co mówił wtedy Adaś do Heli, jest napisane w drugiem zdaniu. Czytaj je. Wszyscy. Napiszcie to. Znów porównywanie i ewentl. poprawka, jak poprzednio. Czy Hela usłuchała Adasia? (Nie.) Co mówiły więc inne dzieci, dowiemy się z następnego zdania. Czytaj je. (no dalej do adama i haliny). Wszyscy. Napisać je (może częściami). Czy Hela przystąpiła już potem do zabawy? (Nie.) Jeżeli któreś z dzieci powie, że tak, to niech czyta następne zdanie, — a z treści jego przekona się o swej omyłce. Dzieci były z Heli bardzo niezadowolone i jak mówiły, dowiemy się czytając dalej. Czytaj więc następne zdanie. Wszyscy. Napisać. Wreszcie Hela przeprosiła się, i zabawa rozpoczęła się na nowo. Zobaczymy teraz, jak dzieci śpiewały podczas zabawy. Czytaj trzy następne linje. My to także umiemy śpiewać. Więc zaśpiewajmy sobie. Pisać częściami. — W ten lub podobny sposób dokończyć czytanie i pisanie ustępu. Następuje jeszcze pisanie niektórych krótkich zdań według dyktanda, po zamknięciu książek. Jak to dzieci śpie-

wały? (Oj dana...) Wszyscy. Napiszcie to. Jak tata wołał? (Do domu.) Napisać, itd.

Zadanie domowe.

1) Przeczytać i napisać przerobiony ustęp.

2) Znaleźć i napisać wyrazy z literą „d“, jakich niema w książce.

Zakończenie. Do napisania tej lekcji, do której nie roszczę sobie bynajmniej pretensji artyzmu, spowodował mnie fakt, że elementarz „Oj dana“ rozpowszechnia się coraz bardziej. Chciałem więc zainteresowanemu Koleżeństwu dać okazję podania w dyskusji własnych pomysłów, tem bardziej, że autor „Oj dana“ (który jak przypuszczam także nie uchyli się od paru cennych i uzupełniających uwag) daje w przewodniku „Życie i radość w szkole“ ogólne wskazówki a mniej szczegółowe zwłaszcza tam, gdzie chodzi o tak ważną kwestję, jak zabrać się do pogadanek, z których ma powstać nowa litera. Ja natomiast, pomiędzy wielu korzyściami, osiągnę także pewne zadowolenie co do ewentualnego poprawnego posługiwania się elementarzem; chodzi mi bowiem głównie o to, czy odgadłem myśl autora i zrozumiałem ideę jego książki.

Łuszkowo. R. Szlandrowicz.

KONKURS NA WZÓR LEKCYJNY.

Niniejszem rozpisujemy konkurs na wzór lekcyjny pt.:

Wojny religijne na Zachodzie a tolerancja w Polsce.

(Oddział V szkoły powszechnej).

W opracowaniu należy uwzględnić nowe metody nauczania, podać psychologiczne umotywowanie postępowania dydaktycznego i wymienić podręczniki szkolne wzgl. literaturę pomocniczą.

Prace, pisane czytelnie i tylko po jednej stronie każdej karty, należy przesyłać do Redakcji do dnia 10 marca rb. Wzór lekcyjny, uznany przez Redakcję za najlepszy, zostanie ogłoszony w pierwszym zeszycie *P. S.* na marzec rb. za zwykłem honorarjum autorskiem oraz nagrodą konkursową w kwocie zł 30. Ponadto Redakcja może wyróżnić dalsze prace i umieścić je w całości lub częściowo w czasopiśmie (za zwykłem honorarjum), przyczem Wydawnictwo „Przyj. Szk.“ zastrzega sobie w stosunku do drukowanych wzorów i uwag prawo własności.

Podobne konkursy przewidujemy i w dalszych miesiącach i prosimy zaproponować tematy aktualne na maj, czerwiec itd. z różnych przedmiotów i w różnych oddziałach.

Poznań, 5 lutego 1929. *Redakcja Przyjaciela Szkoły.*

WYCINKI.

Historja Polski w szkole włoskiej.*)

Wiemy dobrze, że wroga agitacja niemiecka i rosyjska starały się w oczach Europy poniżyć dawne państwo polskie, zmniejszyć jego cywilizacyjne i kulturalne prace i zasługi. W tym kierunku szły skwapliwie informacje niemieckich i rosyjskich uczonych o Polsce. Na wszystkie inne istotne wartości rzucano zasłonę niepamięci a wroga robota zaborców, dążąca do zniszczenia wszelkich możliwości odbudowy niepodległej Polski, do wykorzenienia wszelkich uporczywie odżywających sympatyj do Polski na Zachodzie — zaczęła coraz to intensywniej coraz to perfidniej akcentować wyłącznie ciemne strony naszej dziejowej przeszłości. W ten sposób staliśmy się w oczach wielu ludzi Zachodu narodem pełnym wad, przez wieki zakorzenionych, wieczyście spiskującym, buntującym się nawet przeciw własnym królom, narodem anarchicznym, awanturniczym, lekkomyślnym, podkopującym wciąż spokój i równowagę polityczną Europy.

Czy ta opinja o nas dziś na Zachodzie zupełnie się już odmieniła? Nawet w tych państwach zachodnich, z któremi łączy nas wiele węzłów wspólnych, szerzą podręczniki szkolne spaczone, ujemne pojęcia o dawnej Polsce, umacniają w młodzieży przekonania zgodne z przedwojenną i dzisiejszą agitacją naszych zaprzysiężonych wrogów.

Taki stan rzeczy wymaga rychłego i radykalnego zabiegu. Uświadamiając sobie głęboko niebezpieczeństwa w tem się kryjące, zwróciło się nasze poselstwo przy Kwirynale z początkiem października 1928 r. w obszernie umotywowanem piśmie do ministra Belluzzo, w którem w bardzo delikatny ale rzeczowy sposób przedstawiło stan rzeczy bolesny dla Polski i niezgodny z jej dzisiejszą i dawną, wiekową przyjaźnią z narodem włoskim. Poseł Przeździecki podkreślił wyraźnie, że informacje przedwojenne o Polsce, jakie znaleźć można było w włoskich podręcznikach szkolnych, miały na sobie piętno propagandy niemieckiej, która nie chciała, aby wiedziano o istnieniu potężnego państwa polskiego w XV-tym i XVI-tym wieku. Pismo wykazuje szczegółowo, co mówią o Polsce używane dziś w szkołach włoskich podręczniki, jak ją przemilczają, jak nie zwracają uwagi na węzły, łączące Włochy z dawną Polską i tą przedwojenną, wspólnie z Włochami walczącą o wolność.

Wyraźnie podkreśla pismo naszego przedstawiciela, że sądy o przyczynach rozbiorów Polski, z jakiemi zapoznają młodzież włoską podręczniki szkolne — są identyczne z sądami naszych zaborców, którzy przed sądem historji obłudnie chcieli usprawiedliwić wielką zbrodnię, dokonaną na państwie polskiem. Świadczą o tem ustępy podręczników szkolnych, gdzie mówi się, że efemeryczna potęga dawnej Polski opierała się tylko na dzielności niektórych królów a przedewszystkiem na słabości sąsiadów, że Polska była państwem feudalnem aż do końca, że pozostała wtyle za innemi, bo nie przeobrażała się z postępem czasu jak państwa sąsiednie. Poseł przypomina Konstytucję 3-go Maja, jedną z pierwszych na

*) O instrukcji ministra Belluzzo pisaliśmy w Nr. 1 „P. S." Niżej podane myśli pochodzą z korespondencji p. Dr. R. Pollaka, umieszczonej w „Kurjerze Poznańskim".

kontynencie i naszą Komisję Edukacyjną a wreszcie prosi włoskiego ministra oświaty, aby się sprawą podręczników historji bliżej zajął, oświadczając ze swej strony jak najdalej idącą gotowość dostarczenia wszelkich potrzebnych materjałów i informacyj.

Doskonale zredagowane pismo spotkało się z pełnem zrozumieniem i jak najlepszem przyjęciem. Z początkiem listopada nadeszła odpowiedź ministra Belluzzo, zapowiadająca rewizję ustępów, dotyczących Polski w szkolnych podręcznikach.

Z końcem października miałem (autor) sposobność zetknąć się z kilku urzędnikami z ministerstwa oświaty. Z najwyższem uznaniem i żywą sympatją wyrażali się o inicjatywie naszego poselstwa.

REFLEKSJE NAD TRAGICZNYM ZGONEM.

Niedawno podawały niemieckie pisma następującą wzmiankę: w jednej z jaskiń gór Eisenerzu znaleziono martwego turystę, dyrektora szkolnego p. F. R. z Gracu.

Zwyczajna wzmianka kronikarska — i koniec. A jednak jest w tem i coś więcej.

Było to w jesieni ubiegłego roku, gdy ów nieszczęsny dyrektor w lekkiej czapeczce sportowej, z pełnym plecakiem prowjantów, udawał się na wycieczkę w góry. Austrja pod względem malowniczości okolic i dziwów przyrody bodajże bogatsza od Kordyljerów, posiada stalaktyty, solankowe i granitowe groty, wodospady, tunele, łączące różnobarwne doliny i jaskinie, których liczba przekracza dwa tysiące. Do takiej to jaskini przybył dyrektor szkolny F. R., wszedł, by ją zwiedzić i wiecej nie wrócić.

Nie ulega wątpliwości, że w Frauenmauerhöhle w Eisenerzu nietrudno zbłądzić. Jaskinia bowiem dużo ma rozgałęzień i około kilometra długości, Niezależnie od tego stwierdzono, iż dostawszy się do jakiegokolwiek bocznego przejścia groty, normalnie znów na głównej drodze musi się turysta znaleźć. Mówimy — normalnie, ale niezawsze wszystko w życiu dzieje się normalnie. Dyrektor F. R. dostawszy się do jaskini, nie potrafił już się z niej wydostać.

Mimo to przy świetle zapalonej gazety (lampka się wypaliła) napisał jeszcze pożegnalne listy do rodziny i kolegów. Następnie powiesił się na skalnym cyplu. A jednak po zbadaniu wypełnionego prowjantami plecaka, przekonano się, iż wyżywienie śmiało wystarczyć mogło na cały szereg długich dni. Czyli tem samem przy odpowiednich staraniach turysta miał możność szukania drogi ratunku. Cóż więc stanęło p. F. R. na przeszkodzie? — Strach? Jedynie strach przyćmił władze mózgowe; strach sparaliżował ośrodki woli, unicestwiając instynkt samozachowawczy; strach stał się jedyną przeszkodą wyjścia z jaskini i przyczyną śmierci.

Nie zachęcające dziedzictwo pozostawił dyrektor szkolny dla swych wychowanków. Im dłużej zastanawiać się będziemy nad starożytnem i nowoczesnem wychowaniem, tem jaśniej uwidocznimy sobie linję przeciwieństw. Różnica polega zasadniczo na tem, że wychowanie starożytne koncentrowało w sobie kształcenie cnót i zalet charakteru, natomiast — dzisiejsze forsuje przedewszystkiem

rozwijanie i udoskonalanie uzdolnień. Nie chcemy bynajmniej przez to utrzymywać, ażeby w starożytności osobnik znajdujący się w analogicznej sytuacji jak dyrektor F. R., nie powiesił się. Prawdą jednak jest to: że wychowanie starożytne było — wychowaniem charakterów, przygotowywujące swych uczniów do łatwiejszego znalezienia istotnej drogi w otaczających ciemnościach. Dlatego tamto społeczeństwo było praktyczniej wychowywane, aniżeli nasze, które hoduje cały szereg „praktyków" i „fachowców", stawiających najczęściej kwestję kształcenia zalet duchowych w jednostce jako drugorzędną.

Większa część starożytnej ludzkości wierna była poglądom Sokratesa i Platona i wogóle wycieczek „w nieznane" nie robiła. Ta zaś niewielka cząstka, jednakowoż skłaniająca się ku temu, obierała sobie zwykle coś bardziej skoncentrowanego: nic i wszystko; zalety siły życiowej, zrodzone z ducha. Grecy, którzy się mniej od nas kształcili, potrafili jednak więcej. Posiadali mądrość światła wewnętrznego. I dlatego dla ich duchowego męstwa nie egzystowały żadne mroki jaskini.

Jakże mało pociągające są nasze atuty. Nowoczesny człowiek czuje się wszędzie bezradnym i otoczonym niebezpieczeństwem tam, gdzie nie widzi możności dostosowania swych uzdolnień. Pierwszy lepszy szampion tenisowy straci głowę, gdy go koń poniesie; najlepszy pływak jest absolutnem zerem wobec możliwej ewentualności zreperowania w nagłym wypadku instalacji elektrycznej; a w labiryncie spraw handlowych i kupieckich orjentują się jedynie specjalni rewizorzy buchalteryjni.

Taką jest nowoczesna reforma wychowania. Specjalizowanie się i trenowanie jednostronne na niekorzyść innych. I dlatego, zbłądziwszy, z jaskini wydobyć się nie potrafimy. To dla nas za trudne.

A jakże dumni wszyscy nasi pionierzy i rekordziści! Jakie wielkie aczkolwiek papierowe hasła światu rzucają w „praktycznem zastosowaniu" w życiu swych umiejętności.

A biedny dyrektor szkolny nie umiał znaleźć wyjścia z jaskini.

Poznań. Z. D. D.

MYŚLI NA TYDZIEŃ PROPAGANDY TRZEŹWOŚCI.

1. Na każdym człowieku, który jakieś sprawy pojął i ukochał, ciąży obowiązek propagandy.

2. Nie dawajcie dzieciom ani piwa ani wina ani wódki!

3. Kiedy w Polsce zapanuje trzeźwość? Gdy naród i państwo uznają w alkoholu wroga bytu swego, gdy wytrwale i zapałem z pracować będą abstynenci silnie zorganizowani. *Stanisław Szczepanowski.*

4. Zło nie może być pokonane — bez wypowiedzenia mu wojny. *A. Mickiewicz.*

5. Trunkiem się wielkie dusze upadlały. *Ks. I. Krasicki.*

6. Pijak unieszczęśliwia siebie i rodzinę, przepija rozum, pieniądze, czas i spokój domowy. *Ks, Karol Antoniewicz.*

RÓŻNE WIADOMOŚCI.

WŁADZE SZKOLNE A TYDZIEŃ PROPAGANDY TRZEŹWOŚCI.

Na wniosek centralnego wydziału wykonawczego Tygodnia Propagandy Trzeźwości, Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego reskryptem z dnia 20 XII ub. r. zarządziło utrzymanie w mocy okólnika, wydanego 11 stycznia ub. r. z okazji poprzedniego Tygodnia Propagandy Trzeźwości, domagającego się:

1) poświęcenia w lutym jednej pogadanki, lekcji szkolnej lub wykładu wspólnego w szkołach powszechnych, średnich i zawodowych, w seminarjach nauczycielskich i ochroniarskich;

2) zorganizowanie wykładu na konferencji z rodzicami w lutym, marcu lub kwietniu;

3) omówienie na konferencjach rejonowych nauczycielskich tematu: Dlaczego i w jaki sposób szkoła powinna walczyć z alkoholizmem?

Znając zrozumienie doniosłości sprawy alkoholizmu w sferach nauczycielskich, nie można wątpić, iż reskryptowi ministerjalnemu stanie się zadość we wszystkich klasach szkół wyliczonych. Będzie to dla rozkrzewienia idei trzeźwości w społeczeństwie naszem czyn obywatelski niezmiernie ważny. Znakomitem zaś ułatwieniem w wykonaniu tego zarządzenia władzy szkolnej będzie tym razem pierwszy specjalny podręcznik dla nauczycielstwa wydany co dopiero staraniem Związku Nauczycieli Abstynentów pt.: „Szkoła a zagadnienie alkoholizmu". Jest to dzieło podstawowe o 144 str., w cenie 4 zł. Zamawiać należy tylko pod adresem: Składnica Abstynencka, Poznań, Aleje Marcinkowskiego 26.

MŁODZIEŻ SZKOLNA A POWSZECHNA WYSTAWA KRAJOWA.

Życzeniem Ministerstwa W. R. i O. P. jest, by przedewszystkiem nauczycielstwo i starsza młodzież szkolna wzięły jak najliczniejszy udział w zwiedzeniu Powszechnej Wystawy Krajowej. W tym celu należy przez pogadanki w szkole, przez odczyty, wypracowania szkolne, ilustracje, obrazy świetlne — uświadomić młodzież — a przez nią dom i rodziny o celach, rozmiarach, organizacji i skutkach Wystawy dla obecnego i przyszłego naszego życia gospodarczego i kulturalnego. Przynajmniej 300000 młodzieży szkolnej winno przejść przez tereny Wystawy i wynieść stąd niezapomniane na całe życie wspomnienie wspaniałego obrazu dorobku pracy ducha i rąk polskich; zwłaszcza młodzież z Kresów Wschodnich znajdzie na Wystawie przekonywujący dowód potęgi i wielkości Państwa Polskiego.

Całą organizacją akcji wycieczkowej zajmuje się specjalny Komitet przy Kuratorjum Poznańskiem, pozostający pod osobistem kierownictwem kuratora Dr. J. Namysła.

Komitet ten zabezpieczy zbiorowym wycieczkom szkolnym pobyt w Poznaniu, noclegi w urządzonych odpowiednio szkołach, aprowizację i przydzieli do każdej grupy wyszkolonych przewodników po terenach Wystawy i po mieście Poznaniu. Ze względu na wielki wysiłek fizyczny, jakiego wymaga daleka podróż, zwiedzenie choć pewnych działów Wystawy dokładniej, dalej bogatego i jedynego ogrodu zoologicznego w Poznaniu, szkolnego ogrodu botanicznego, urządzonego nowocześnie, zabytków i muzeów poznańskich, jak niemniej bliższej okolicy Poz-

nania, tj. Gniezna, Kórnika, Rogalina, Gołuchowa, wreszcie konieczność zatrzymania się w Krakowie, Warszawie, jak również polecenia godna wycieczka do Gdyni, nad polskie morze — to wszystko zaleca dokładną segregację wybierającej się w podróż młodzieży. Tylko młodzież starsza, zdrowa zupełnie i na pewnym poziomie intelektualnym stojąca, odniesie realne korzyści z wycieczki i ułatwi swym opiekunom zadanie wielodniowej opieki i wielkiej odpowiedzialności, jaka z natury rzeczy spada na kierowników.

Powtóre, mimo daleko idących ułatwień. zniżek kolejowych, opłat wstępu, noclegów i aprowizacji w Poznaniu — koszta wycieczki, zwłaszcza ze stron dalszych — będą dosyć znaczne. To należy młodzieży i rodzicom zawczasu uświadomić, a równocześnie zachęcić do zbierania funduszów drogą codziennych na ten cel oszczędności, składek, imprez szkolnych, jak wieczorki muzyczne itp. W ciągu kilku miesięcy, dzielących nas od Powszechnej Wystawy Krajowej, może nawet mniej zamożna młodzież zebrać odpowiednią gotówkę, jeżeli nauczycielstwo i kierownicy zrzeszeń młodzieży zechcą zająć się organizacją wyjazdu.

Najważniejsza przestroga: nie można wyruszać w drogę, nie zapewniwszy sobie noclegu w Poznaniu. Do dnia 1-go kwietnia powinna każda wycieczka szkolna zgłosić swój przyjazd w Kuratorjum Poznańskiem i zastosować się do terminu wyznaczonego jej przez Komitet wycieczkowy, pracujący w tym kierunku, by dziennie znalazło pomieszczenie 6000 młodzieży — co przy dwudniowym przeciętnie pobycie każdej grupy daje w ciągu 150 dni Wystawy — sumę 300000 dzieci szkolnych, stanowiącą niestety — tylko 5% ogółu młodzieży szkolnej.

Na posiedzeniu Komitetu Organizacyjnego wypowiedział p. Kurator Dr. Namysł obiecujące dla młodzieży słowa: „Moją osobistą ambicją będzie stworzenie w Poznaniu takich warunków pobytu dla zjeżdżającej młodzieży, by w zasobnej i gospodarnej Wielkopolsce nie brakło niczego dla tych najmłodszych, a najmilszych turystów — jak ongiś w Piastowej zagrodzie miodem nakarmiono gości, z dalekich stron. Jedno tylko wyraziłbym życzenie pod adresem przyszłych moich znajomych — by wybierali się do Poznania w swych miejscowych barwnych, narodowych strojach, by zakwitli na naszych szarych asfaltach barwami wszystkich okolic Ojczyzny".

Nie wątpimy, że życzenie to będzie po myśli i samych gości. Zatem pomyśl panienko, i ty młodzieńcze zawczasu o godnym stroju na te dni święta narodowego w Poznaniu.

W następnym Nr. „P. S." umieścimy *„Instrukcję w sprawie wycieczek szkolnych na P. W. K. w Poznaniu"*, wydaną przez Kuratorjum O. S. Poznańskiego.

NAGRODA MIEJSKA ZA NAJLEPSZĄ POWIEŚĆ DLA DZIECI. Wydział oświaty i kultury występuje do Magistratu m. st. Warszawy z wnioskiem ogłoszenia konkursu na najlepszą powieść dla dzieci. Ogłoszone będą właściwie dwa konkursy: jeden na powieść dla dzieci w wieku 6—9 lat, drugi dla dzieci od 9—12 lat.

Treść społeczno-obyczajowa, nie historyczna. Nagrody: dwie po 1500 zł dwie po 1000 złotych. Nagrodzone powieści pozostają własnością autora.

Wydawca i Redaktor odpow.: Leonard Borkowski. Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.